

**Sveučilište u Zagrebu**  
**Filozofski fakultet**  
**Odsjek za sociologiju**

**Diplomski rad**

**GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U NEKIM POST-KOMUNISTIČKIM  
ZEMLJAMA**

**Studentica: Nina Kovačić**

**Mentor: doc. dr. sc. Anton Vukelić**

**Zagreb, svibanj 2017.**

# Sadržaj

<b>UVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 POJAVA, RANI RAZVOJ I OSNOVNI ASPEKTI.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 CILJEVI I TEME .....</b>	<b>4</b>
<b>1.3 ORGANIZACIJSKI ASPEKTI .....</b>	<b>5</b>
<b>1.4 VRIJEDNOSTI I IDENTITET .....</b>	<b>7</b>
<b>1.5 STUDIJE I DOKUMENTI .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1 GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U POST-KOMUNISTIČKIM ZEMLJAMA ...</b>	<b>12</b>
<b>2.2 GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U SLOVENIJI .....</b>	<b>15</b>
<b>2.3 GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U SRBIJI.....</b>	<b>19</b>
<b>2.4 GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U BOSNI I HERCEGOVINI .....</b>	<b>20</b>
<b>3. GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U HRVATSKOJ.....</b>	<b>22</b>
<b>3.1 Građanski odgoj i obrazovanje u hrvatskim školama .....</b>	<b>22</b>
<b>3.2 Pravna dimenzija i eksperimentalna provedba Građanskog odgoja i obrazovanja .....</b>	<b>24</b>
<b>3.3 Preporuke i zaključna razmatranja.....</b>	<b>26</b>
<b>ZAKLJUČAK.....</b>	<b>27</b>

## **UVOD**

Građanski odgoj i obrazovanje relativno je nova sastavnica obrazovnih sustava diljem Europe čija je zadaća unaprjeđenje po mnogima najvažnije vrijednosti suvremenog svijeta, demokracije. Svijest o važnosti sustavnog obrazovanja građana i škole kao platforme za njegovu provedbu počela se buditi padom komunizma i svjedočenjem problemima s kojima su se novonastale demokracije morale suočiti prelaskom u novo društveno uređenje, što je otvorilo vrata uvođenju građanskog odgoja i obrazovanja u školske sustave. Kao i demokraciju samu, građanski odgoj čine brojne razine na koje je moguće gledati s mnoštva perspektiva, a to onda rađa različita pitanja i kontroverze, od pravno-organizacijske, pa sve do vrijednosne dimenzije. Cilj ovog rada je prikazati elemente građanskog odgoja i obrazovanja kao školskog predmeta te kontekst njegove pojave, s naglaskom na stanje u post-komunističkim zemljama. Tako će u prvom dijelu rada biti riječi o pojavi i razvoju građanskog odgoja i obrazovanja (dalje: GOO), o njegovim ciljevima, temama kojima se bavi i vrijednostima koje promiče, kao i o dokumentima i studijama koje se tim pitanjima bave. Drugi dio rada analizirat će GOO u Sloveniji, Srbiji te Bosni i Hercegovini, a potom ćemo se baviti iskustvom Hrvatske i staviti ga u kontekst modernih trendova na području GOO-a.

### **1.1 POJAVA, RANI RAZVOJ I OSNOVNI ASPEKTI**

„Paralelno s razvojem demokracije razvija se edukacija za demokraciju“ (Klemenčič 2007: 283), odnosno, potreba za obrazovanjem i odgojem za demokraciju i građanstvo pojavila se zajedno sa shvaćanjem da očekivanje zdravih, demokratskih obrazaca ponašanja i aktivnog građanskog angažmana ne ide ruku pod ruku s oslanjanjem na intuitivno, zdravorazumsko razumijevanje tih koncepata. Ta potreba je rasla i intenzivirala se s rastom kompleksnosti modernog svijeta te s njemu pripadajućim trendovima - globalna nepravda i nejednakost, globalizacija i migracije, zabrinutost oko građanskog i političkog angažmana, deficit mladih, kraj Hladnog rata te anti-demokratski i rasistički pokreti (Osler i Starkey 2006). Sve to potaknulo je interes za uvrštavanje građanskog (demokratskog) odgoja i obrazovanja u obrazovne sustave širom svijeta krajem osamdesetih godina prošlog stoljeća koji je kulminirao početkom devedesetih, odnosno padom komunizma (Naval et al. 2002). Ne samo da su naprasno stvorene nove demokracije pokazale kritičnu potrebu za pomoći u razumijevanju nove

situacije u kojoj su se našle i time potvrdile važnost građanskog odgoja i obrazovanja, već je ta situacija alarmirala i zemlje s puno duljom demokratskom tradicijom. Naime, osvijestile su problem u temelju vlastitih demokracija – kronični nedostatak građanskog angažmana o kojemu ovisi opstanak takvog uređenja:

Unutar Europe postoji široki konsensus o tome da zdravlje i stabilnost demokracije, razvoj društava inspiriranih ljudskim pravima i odgovor na nove izazove postmodernog društva ne ovise samo o dobrom upravljanju državom, nego, što je još važnije, o kvalitetama pojedinog građanina. (Naval et al. 2002:108)

Drugim riječima, građanstvo treba shvatiti ne samo kao pravni status, već „kao kompetenciju i životni stil čije stjecanje ne treba prepuštati slučaju“, nego formirati educiranjem o funkcioniranju demokratske vlasti, toleranciji, ljudskim pravima, dijalogu, solidarnosti i odgovornosti prema općem dobru (Naval et al. 2002: 108). Potreba za jačanjem građanstva u pojedinim državama potaknula je razmatranje uvođenja tome posvećenog školskog predmeta, a njihovo članstvo u Europskoj uniji dalo je toj potrebi dodatnu dimenziju – potrebno je odgojiti građanina kako nacionalne države, tako i EU.

Premda je kriza demokracije bila raširena i van njih, u post-komunističkim zemljama ona je bila posebice istaknuta. Početkom devedesetih godina one su tehnički uspjele stvoriti demokratske institucije i započeti ekonomske reforme, no stvarno stanje bilo je daleko od ideje učinkovitosti. Ovom temom detaljnije ćemo se baviti u drugom dijelu rada.

Kao i sama demokracija, GOO je višeslojan koncept o kojemu je moguće raspravljati iz nekoliko perspektiva, a mi ćemo se dotaknuti mikro i makro razine. Iako se program GOO-a sustavno provodi na mikro razini kroz nastavu (ili bi se barem trebao provoditi), ona je samo dio edukacije za demokraciju koja nema puno učinka ako učenici ne žive demokratski i u ostalim aspektima kako školskog, tako i svog privatnog i obiteljskog života. Upravo u tome i je njegova specifičnost – građanstvo nije kompetencija koja se uči u školi i koja je korisna u nekom elementu života, ono je životni stil koji se uči cijeli život. Što se tiče školskog sustava, Eva Klemenčič kaže da je osnovno načelo obrazovanja za demokraciju „educirati o demokraciji, u demokraciji i to demokratski“, odnosno u proces uključiti „kognitivnu, konativnu i emotivnu dimenziju“ (Klemenčič 2007: 284). Drugim riječima, nastavne metode trebaju uključivati maksimalnu učeničku participaciju, dostojanstvenu raspravu i kritičko razmišljanje, dok nastavnik prema učenicima treba nastupati pravedno i s uvažavanjem. Važno je i sudjelovanje učenika i roditelja u upravljanju školom, odnosno u demokratskim tijelima

unutar škole, poput učeničkih i roditeljskih vijeća. Izvješće Eurydice zaključuje „da je u većini zemalja koje imaju službene propise o izboru predstavnika razreda i sudjelovanju u vijećima učenika razina sudjelovanja u učeničkim izborima razmjerno viša od europskog prosjeka“, te da se „uključenost roditelja općenito uvažava kao važan čimbenik u poticanju demokratskog upravljanja u školskoj zajednici“ (2012: 57). Najvažnije je da učenici demokraciju i građanske obrasce ponašanja nose sa sobom po izlasku iz škole i aktivno ih primjenjuju u svojoj okolini, odnosno lokalnoj zajednici i demokratskom društvu, što će moći samo ako steknu odgovarajuću praksu u školi.

Sve ovo upućuje na zaključak da je školsko i razredno ozračje jednako važno, ako ne i važnije od sadržaja koje GOO prenosi, a možemo ga definirati „kao sustav shvaćanja, vrijednosti, normi, vjerovanja, svakodnevnih praksi, principa, propisa, metoda poučavanja i organizacijskoga uređenja“ (Cohen et al. 2009). Razredno ozračje optimalno za usvajanje sadržaja GOO-a je ono u kojemu učenici i nastavnici podjednako sudjeluju, pa se tako

učitelji pojavljuju više kao organizatori višestrukih mogućnosti učenja i kao most između društvenih resursa i korisnika tih resursa, posreduju i olakšavaju pristup informacijama, neprekidno se prilagođavajući društvenim, političkim i tehnološkim izazovima, kao i sve većim potrebama svojih učenika (Durr et al. 2002).

To znači da „razredna sredina danas sve više postaje mjesto učenja povezano s drugim izvorima učenja u društvu, a sve manje ustanova za posredovanje formaliziranoga znanja i vještina“ (Diković 2013a: 330).

Kompleksnost građanskog odgoja na makro razini potvrđuje i Jurkovičeva podjela na sljedeće dimenzije:

*političku* (suradivanje u demokratskom odlučivanju i ostvarivanje političke moći); *pravnu* (poznavanje i ostvarivanje građanskih prava i odgovornosti); *kulturnu* (poštivanje svih ljudi neovisno o njihovim nacionalnim, vjerskim, rasnim i drugim određenjima, osnovnih demokratskih vrijednosti, zajedničkih i različitih povijesti i baština te doprinos miroljubivim kulturnim odnosima); *socijalnu i ekonomsku* (osobito borba protiv siromaštva i marginalizacije, uzimanje u obzir novih oblika rada i progressa zajednica te uloge gospodarstva u jačanju demokratske zajednice); *europsku* (svijest o jedinstvenosti i različitosti europskih kultura te učenje (zanimanje) za život u europskom središtu); *globalnu* (prepoznavanje i unapređivanje uzajamne globalne zavisnosti i solidarnosti) (Jurkovič, 2000: 77).

## 1.2 CILJEVI I TEME

Programi GOO-a temeljeni su na ideji stvaranja educiranih, aktivnih i angažiranih građana, pa je to ujedno i njihov središnji cilj. Drugim riječima, „nije nužno samo poznavanje osnovnih činjenica o političkim institucijama i procesa političkog života” (Kymlicka, 1999: 9), nego i aktivna participacija i razvoj s njom povezanih vrijednosti. Konkretno, studija Eurydicea iz 2012. godine navodi osnovne kategorije ciljeva:

- unaprjeđenje političke pismenosti (razumijevanje osnovnih činjenica i poznavanje ključnih pojmova);
- stjecanje kritičkog mišljenja i analitičkih vještina;
- razvoj određenih vrijednosti, stavova i ponašanja (osjećaj poštovanja, tolerancije, solidarnosti itd.);
- poticanje aktivnog sudjelovanja i angažman na razini škole i zajednice. (27)

Pritom politička pismenost podrazumijeva poznavanje i temeljno razumijevanje demokratskih institucija te strukture i funkcioniranja vlasti, ali i nacionalnih ustava te ljudskih i građanskih prava i odgovornosti. Drugi cilj komplementaran je prvome „s obzirom da je kritičko mišljenje ključno za razvoj političke pismenosti budući da mladima omogućuje analizu i vrednovanje informacija o društvenim i političkim pitanjima“ (Eurydice 2012: 27-8). Znanje i vrednovanje znanja iz prva dva cilja, zajedno s vrijednostima i stavovima iz trećega, čine učenika sposobnim za njihovu praktičnu primjenu, odnosno za ostvarivanje aktivnog sudjelovanja i angažmana iz četvrtog, ujedno i najvažnijeg cilja GOO-a. Važnost građanskih vještina potvrđuje i činjenica da su 2006. godine upravo društvene i građanske kompetencije uvrštene među osam ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje. Eurydice navodi četiri vještine kao „ključne kako bi učenici postali aktivni i odgovorni građani“:

- vještine vezane uz građanski odgoj i obrazovanje (sudjelovanje u društvu putem, primjerice, volontiranja, te utjecanje na javnu politiku kroz glasovanje i peticiju);
- socijalne vještine (živjeti i raditi s drugima, rješavanje sukoba);
- komunikacijske vještine (slušanje, razumijevanje i uključivanje u raspravu);
- međukulturalne vještine (uspostavljanje međukulturalnog dijaloga i uvažavanje kulturoloških razlika). (2012: 32)

Neka teorijska razmatranja GOO-a pristupaju njegovim ciljevima na minimalistički i maksimalistički način. Prema minimalističkom shvaćanju, učenici bi trebali poznavati građanstvo na pojmovnoj, tehničkoj razini, slično sadržaju Eurydiceovog prvog cilja, dok maksimalističko shvaćanje stavlja naglasak na kritičko vrednovanje i aktivni angažman (Justin, 1997; Kerr, 1999). Tu se zapravo radi o razlici *civic* i *citizenship education*.

Svaka država stvara svoju verziju programa GOO-a, s naglaskom na različitim sadržajima i ciljevima, no ono što se može ustvrditi kao zajednička točka je prvo naglasak na pojedincu, a zatim prijelaz na ono zajedničko (Klemenčič 2007: 291). Drugim riječima, u svim zemljama postoji trend izmjene sadržaja od onog osobnog, preko društvenog, lokalnog i nacionalnog do globalnog (Klemenčič 2007).

Glavne teme ili područja znanja kojima se GOO bavi mogu se svrstati u tri glavne kategorije: nacionalni društveno-politički sustavi, društvena pitanja i europska i međunarodna dimenzija (Eurydice 2012). Osim toga, učenici bi trebali učiti i o neposrednijim, svakodnevnim temama, od kojih su najčešće tolerancija i diskriminacija, kulturna raznolikost i održivi razvoj (Eurydice 2012).

### 1.3 ORGANIZACIJSKI ASPEKTI

Uvođenje, organizacija i provedba sadržaja GOO-a uvelike su nacionalno određeni, odnosno, svaka država odlučuje na koji će ih način uključiti u svoj obrazovni sustav. Klemenčič proces organizacije GOO-a dijeli na tri razine:

razina nastavnog plana i programa (školski predmet), razina kurikuluma (razina cjelokupnog života i djelovanja škole) i razina međupredmetnog povezivanja ili integracije (pritom se radi o povezivanju nastavnih tema i sadržaja uključenih u različite nastavne predmete). (2007: 288)

Provedba programa GOO-a svakako je najefikasnija u sklopu zasebnog školskog predmeta, a činjenica da raste broj zemalja koje organiziraju njegovu provedbu upravo na taj način ide u prilog toj tvrdnji (Kerr 1999). To nikako ne umanjuje vrijednost GOO-a u kontekstu cjelokupnog školskog života, od djelovanja škole kao institucije do odnosa unutar nje, jer, kao što je već spomenuto, upravo taj kontekst daje potvrdu i „život“ svim onim sadržajima obrađivanim na nastavi GOO-a. Također, vrijednost poticanja građanskog i demokratskog duha kroz sve ostale školske predmete ostaje netaknuta zbog istog razloga.

Što se tiče prisutnosti GOO-a na razinama obrazovanja, on je u većini zemalja na ovaj ili onaj način prisutan i na primarnoj i na sekundarnoj razini, a kao zaseban predmet češće na sekundarnoj nego na onoj primarnoj (Eurydice 2012).

Višestruka očekivanja od nastave GOO-a znače i velika očekivanja od nastavnika koji taj predmet predaju, i tu se javljaju brojni problemi. Nastavnik GOO-a trebao bi posjedovati:

znanja iz područja ljudskih prava (cilj, svrha i razvijanje područja), razumjeti društvene, kulturne, političke i ekonomske događaje (u zemlji i globalno), kombinirati nastavne metode u nastavnom procesu (niz metoda u pravo vrijeme), posjedovati vještine vođenja (npr. kako povezati školu s lokalnom zajednicom, kako potaknuti sudjelovanje učenika u školskom životu i sl.), argumentirano zastupati svoj stav, poticati motivaciju za usavršavanjem radi dinamičnosti ovoga područja i radi cjeloživotnoga učenja (Gollob et al. 2007).

Iako GOO uglavnom predaju nastavnici društvene skupine predmeta, poput Povijesti i Sociologije, kojima je onda i GOO sadržajno bliži, to nikako ne znači da je dovoljno osloniti se na njihova „usputna“ znanja iz ovog područja. Kako na nastavničkim smjerovima na fakultetima uglavnom ne postoji program pripreme budućih nastavnika za vođenje nastave iz ovog predmeta, ključno je osigurati temeljito i kontinuirano usavršavanje nastavnika. Međutim, u većini slučajeva to se ne događa, te je stoga razumljivo da kompetencije nastavnika nisu u skladu s očekivanim ishodima nastave GOO-a. Eurydice izvještava da se „u vrlo malom broju zemalja od svih nastavnika sekundarnog obrazovanja traže kompetencije u promicanju građanskog odgoja i obrazovanja“, te da „mogućnosti usavršavanja za nastavnika građanskog odgoja i obrazovanja nisu uobičajene, ali su dostupne u Austriji kroz CPD [continual professional development] i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleskoj) kroz poslijediplomske studije“ (2012: 96).

Uz sadržaj, i način podučavanja GOO-a nastavnicima predstavlja određeni stres. Kako je već nekoliko puta spomenuto, uz demokratski sadržaj predmeta i način njegova podučavanja trebao bi biti demokratski, što kod nastavnika izaziva određeni otpor jer „interaktivna metodologija, diskusija, debate, simulacija demokratskih procedura i programi osmišljeni za osposobljavanje učenika su neizbježno bučniji i potencijalno remete više od tradicionalnih nastavnih metoda“ (Quigley 2000: 8). Ako to povežemo sa činjenicom da u mnogim zemljama metode, za razliku od sadržaja, nisu jasno propisane, pa njihov odabir ovisi o entuzijazmu



nastavnika (Brust Nemet 2014), lako dolazimo do zaključka da kvaliteta nastave GOO-a odudara od demokratskog standarda.

Na ovu temu nadovezuje se i pitanje ocjenjivanja. Naime, specifična narav ishoda GOO-a, koji uz znanje sadrže i vještine poput kritičkog mišljenja te vrijednosti, čini ocjenjivanje učenika vrlo izazovnim, odnosno klasične (kvantitativne) načine ocjenjivanja neupotrebljivima. Iz tog razloga često se pribjegava opisnom ocjenjivanju.

Brust Nemet iznosi i kritiku udžbenika koji su previše posvećeni znanju, a premalo promicanju građanskog aktivizma (2014).

## **1.4 VRIJEDNOSTI I IDENTITET**

Cilj GOO-a stvaranje je zdravog demokratskog društva u kojem djeluju politički pismeni i angažirani građani kroz promicanje i prenošenje demokratskih vrijednosti, a upravo te vrijednosti otvaraju mnoga pitanja. S jedne strane postoji stav da je GOO zapravo ideološki alat budući da promiče jedan određeni društveno-politički ustroj, dok su s druge strane prisutne kritike na račun neutralnih, neosobnih sadržaja putem koji se nastoji prenijeti znanje iz ovog područja. Naime, neki autori zabrinuti su zbog sukoba između cilja i načina na koji se taj cilj želi postići – mogu li neosobni, apstraktni sadržaji zaista oblikovati građanina s intrinzično usvojenim demokratskim vrijednostima i djelovati kao motivacija za aktivnu građansku participaciju (Willems et al. 2010)? Gates ističe moralne i etičke aspekte kao ključne komponente građanskog odgoja bez kojih je on samo površan, baš kao i stvarna angažiranost građana koje nastojimo odgojiti (2006). Inzistiranje na neutralnosti tema GOO-a većim dijelom proizlazi iz nastojanja da se izbjegne etiketa ideološkog oruđa. Naime, unatoč većinski prihvaćenoj ideji demokracije kao poželjnog društvenog uređenja, postoji mišljenje kako GOO ne bi trebao „indoktrinirati“ građane, odnosno promicati samo jednu vrstu građanstva, pa se stoga veliki broj zemalja u svojim programima GOO-a odlučuje za izbjegavanje političkih tema i bavljenje društvom i građanstvom na općenit način (Avramović 2004). Ovo je pogotovo slučaj u post-komunističkim zemljama koje su u komunističko doba imale školski predmet Marksizam koji je povezivao komunističku ideologiju s razvojem političke pismenosti, pa sad pod svaku cijenu žele izbjeći asocijacije na njega. O konkretnim situacijama u pojedinim zemljama bit će riječi nešto kasnije.

Da bismo mogli govoriti o potencijalnom utjecaju GOO-a potrebno je znati nešto o njegovoj efikasnosti. Teorijski pristupi ovom pitanju mogu se podijeliti u dvije grupe. S jedne

strane postoji klasični, kulturološki pristup političkoj kulturi i političkoj socijalizaciji prema kojoj se dominantna politička kultura nekog društva mijenja vrlo sporo i postepeno, pod utjecajem faktora kao što su rast obrazovnog stupnja populacije, urbanizacija ili ekonomska modernizacija (Eckstein 1988), pa je stoga pohađanje GOO-a u ranoj dobi smatrano presudnim elementom optimalnog usvajanja znanja i vrijednosti iz ovog predmeta. Nasuprot ovom stavu stoji mišljenje zagovornika institucionalnog, cjeloživotnog učenja, prema kojemu je ne dob, već ekonomsko politički razvoj i funkcioniranje institucija ključni faktor razvoja demokratskih nazora i građanske participacije, koji dolaze kao rezultat iskustvenog učenja (Jackman, Miller 1996). To znači da „rano usvojene orijentacije imaju svoju važnost, ali se one, u kontekstu izmijenjenih društveno-političkih okolnosti, iznova preispituju i mijenjaju, starije neadaptivne forme se napuštaju, a neke nove, primjerenije aktualnim okolnostima, usvajaju“ (Pavlović 2012: 171). Brojna istraživanja pokazala su da pohađanje GOO-a doista pozitivno korelira s razinom političkog znanja učenika, a neki autori čak kažu da u odgovarajućim uvjetima ovaj predmet ima „glavni pozitivni utjecaj na znanje učenika ... važniji od individualne motivacije i obiteljske socijalizacije i bez obzira na njih“ (Niemi, Junn 1998: 148-49). No isto ne vrijedi za razvoj demokratskih nazora. Naime, u ovom slučaju istraživanja su pokazala da sami sadržaji GOO-a imaju ograničen doseg, dok su puno važniji faktori poput nastavnih metoda i opće školske klime.

Sve ovo upućuje na zaključak da je indoktrinacija putem sadržaja GOO-a s obzirom na njegov ograničen utjecaj u spoznajnom smislu vrlo malo moguća, pa stoga ne bi trebalo zazirati od političkih, pa čak i kontroverznih tema, jer u suprotnom GOO postaje još jedan u nizu „informativnih“ predmeta.

U zemljama Europske unije složenost GOO-a povećava činjenica da su one prisutne na dva plana – nacionalnom i europskom. To znači da učenici trebaju steći političku pismenost ne samo na razini svoje države, već i u smislu poznavanja i razumijevanja institucija Europske unije, što svakako povećava opseg gradiva. Puno veći problem je usvajanje europskog identiteta koji je nedovoljno jasno koncipiran, kao i veza između nacionalnog i europskog identiteta. Sporazum iz Maastrichta iz 1993. godine definirao je europsko građanstvo preko prava kao što su

sloboda nesmetanog kretanja unutar EU, smještanja unutar EU, glasanja i kandidiranja na lokalnim i europskim parlamentarnim izborima, dobivanja zaštite od ambasada zemalja članica, te podnošenja zahtjeva Europskom parlamentu i europskom pravobranitelju (Naval et al. 2002: 111).

Ta definicija potvrđena je 1997. godine Sporazumom iz Amsterdama koji je izrazio viziju Europe „u kojoj su građani, a ne vlade, aktivni protagonisti“, nakon čega su uslijedili razni dokumenti sa sličnim sadržajem (Naval et al. 2002: 111). Inzistiranje na promicanju europskog identiteta i europskog građanstva problematično je za mnoge zemlje Europske unije koje smatraju da europska dimenzija „dovodi u pitanje nacionalno polazište kurikuluma“ (Sablić 2014: 85), što je razumljivo s obzirom na činjenicu da nije uspostavljen jasan odnos između tih dimenzija.

## 1.5 STUDIJE I DOKUMENTI

U raspravi o GOO-u valja spomenuti i studije i dokumente koji se njime bave. Europska komisija je 1985. godine izdala *Bijelu knjigu o obrazovanju* kojom

obrazovanje za demokratsko građanstvo dobiva isti prioritet na svim razinama obrazovanja - obrazovanje za demokratsko građanstvo od tada obilježava multidisciplinarni i kroskurikularni pristup, uvođenje novih nastavnih strategija i tehnologija, usvajanje građanskih kompetencija i promjene u obrazovanju i usavršavanju učitelja, kao što su razumijevanje političke, pravne, društvene i kulturne dimenzije građanstva. (Sablić 2014: 85)

Potaknuto nezadovoljstvom situacijom u vezi ljudskih prava, Vijeće Europe 1997. godine pokreće projekt *Obrazovanje za demokratsko građanstvo* koje za cilj ima

- odrediti znanja, vrijednosti i vještine potrebne pojedincu za aktivno sudjelovanje u demokratskim procesima,
- utvrditi načine na koje se ta znanja, vrijednosti i vještine mogu naučiti u različitim okruženjima,
- odrediti načine na koje se ta znanja, vrijednosti i vještine mogu poučavati u različitim okruženjima. (Sablić 2014: 84)

Dvije godine kasnije nastaje *Deklaracija i program obrazovanja za demokratsko građanstvo temeljeno na pravima i odgovornostima građana*, kojoj je cilj „razvoj kulture ljudskih prava i odgovornosti u kojoj je moguće ostvariti ideje kulturnoga pluralizma i društvene kohezije“

(Sablić 2014: 83). Konačno, *Preporukom br. (2000)12 o obrazovanju za demokratsko građanstvo* Odbor ministara potvrđuje

- da je obrazovanje za građanstvo ključno u nastojanju Vijeća Europe na promicanju slobodnog, snošljivog i pravednog europskog društva,
- da obrazovanje za demokratsko građanstvo pridonosi obrani vrijednosti i načela slobode, pluralizma, ljudskih prava i vladavine prava, što i jesu temelji demokracije,
- da takvo obrazovanje unapređuje organizaciju i upravljanje obrazovnim sustavom, odnosno unapređuje kurikulume i nastavne metode. (Sablić 2014: 84)

Prema Europskoj strategiji mladih 2010 - 2018 aktivno građanstvo, socijalna kohezija i solidarnost mladih neki su od njenih glavnih ciljeva (Eurydice 2012), a u svibnju 2010. godine sve države EU usvojile su *Povelju o obrazovanju za demokratsko građanstvo i obrazovanju za ljudska prava* (Eurydice 2012).

Što se tiče komparativnih studija o GOO-u na međunarodnoj razini, one su započele sedamdesetih godina prošlog stoljeća na inicijativu Međunarodnog udruženja za vrednovanje odgojno-obrazovnih postignuća (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* - IEA) (Spajić-Vrkaš, Čehulić 2016), točnije 1974. godine kad je udruženje IEA objavilo rezultate projekta *Six Subject Survey* koji je po prvi put obuhvaćao i GOO (Bloom 1969; Torney, Oppenheim i Farnen 1974). Cilj ovog projekta bio je utvrditi „kako se učenici pripremaju za građansku ulogu, kako shvaćaju temeljne pojmove demokracije i koje stavove imaju u tom području, koja obilježja pripisuju 'dobrom' građaninu te utječu li i izvanškolski čimbenici (obitelj, prijatelji, mediji) na razvoj njihove građanske kompetencije“ (Spajić-Vrkaš, Čehulić 2016: 154). Kako je *Six Subject Survey* doživio niz kritika zbog „konceptualnih i metodoloških propusta“ (Spajić-Vrkaš, Čehulić 2016: 154), 1994. godine pokrenut je novi projekt, ovog puta posvećen isključivo GOO-u, naziva *Civic Education Study* (CIVED). U njemu su sudjelovale 24 zemlje, a rezultati su iskorišteni za izradu teorijskog okvira učenja za građanstvo, poznatog kao *Octagon Model* (Torney-Purta et al. 2001; Barber i Torney-Purta 2012), koji „opisuje učenika smještenog u središte složenog konteksta u sklopu kojega različiti odgojno-obrazovni čimbenici, uključujući školu, predstavljaju više ili manje utjecajne izvore učenja za građanstvo“ (Spajić-Vrkaš, Čehulić 2016: 154). Nakon ove kvalitativne, uslijedila je druga, kvantitativna faza CIVED-a koja je obuhvatila učenike završnih razreda osnovne škole

iz 28 zemalja Europe, Sjeverne i Južne Amerike te Azije, te učenike viših razreda srednjih škola iz 16 zemalja kao i nastavnike (Torney-Purta et al. 2001; Amadeo et al., 2002).

S obzirom na nove izazove modernog svijeta, poput terorizma, ekonomske krize i migracija, koji od građanina zahtijevaju kompleksnije vještine i nameću mu veće odgovornosti, promijenjeno je i shvaćanje koncepta građanstva, a s njim i pristup GOO-u. Tako je IEA 2008.-2009. godine provela novo istraživanje pod nazivom *International Civic and Citizenship Study* (ICCS), koje je obuhvatilo 38 zemalja iz Europe, Južne Amerike i Azije, a ispitani su učenici osmih razreda, nastavnici i ravnatelji. Tijekom 2015.-2016. provedeno je novo istraživanje ICCS2016 u kojemu po prvi put sudjeluje i Hrvatska, a prvi rezultati očekuju se u 2017. godini.

Na europskoj razini je početkom 2000ih pokrenuto *Sveeuropsko istraživanje o odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo*“ (*All-European Study on Education for Democratic Citizenship*), koje je tijekom 2002. godine provedeno u 47 europskih zemalja. Njime je Vijeće Europe nastojalo osigurati učinkovitu provedbu zajedničkih smjernica razrađenih kroz projekt *Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo* (Spajić-Vrkaš, Čehulić 2016) i imalo je tri cilja:

- a) identificirati i opisati nacionalne politike u području odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo;
- b) utvrditi i analizirati provedbene strategije i mjere tih politika i
- c) prikupiti mišljenja i stavove praktičara i drugih dionika odgoja i obrazovanja o uvjetima u kojima se te politike ostvaruju (Spajić-Vrkaš, Čehulić 2016: 168).

Mreža Eurydice 2004. godine zadužena je za „prikupljanje podataka o uvođenju, modelima provedbe i ishodima građanskog odgoja i obrazovanja u zemljama članicama“ (Spajić-Vrkaš, Čehulić 2016: 171). Ovime je Europska komisija nastojala provjeriti na koji način se provodi program GOO-a u europskim školama, uče li učenici o građanskoj ulozi, pravima i odgovornostima na način na koji to EU očekuje, te postoje li odgovarajući uvjeti za učeničku participaciju u školskom životu i lokalnoj zajednici. U sklopu ICCS-a proveden je i poseban europski modul koji je trebao ispitati znanja i stavove učenika o nekim europskim temama, a proveden je u 24 zemlje među učenicima osmih razreda, kao i među nastavnicima i ravnateljima.

Na kraju, EU je zemljama Jugoistočne Europe dala posebnu pozornost zbog specifičnog konteksta u kojemu se nalaze, pa je tako 2000. godine u devet zemalja proveden *Projekt o politikama osiguranja kvalitete u odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo i*

*upravljanju različitosti*, kojemu je polazište bilo „da su željene promjene u odgoju i obrazovanju u pravcu jačanja demokratskog građanstva moguće ukoliko uključuju odgovarajuće promjene u kurikulumu, zajedno s unaprjeđenjem nastavničkih kompetencija i reorganizacijom škole“ (Spajić-Vrkaš, Čehulić 2016: 177). Druga inicijativa došla je iz CIVITAS - Obrazovnog centra za demokratiju i ljudska prava iz Sarajeva, koji je u suradnji s Istraživačko-obrazovnim centrom za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta u Zagrebu i uz financijsku potporu Veleposlanstva Sjedinjenih Američkih Država u Bosni i Hercegovini pokrenuo *Pilot-istraživanje građanskog znanja i stavova učenika srednjih škola u zemljama Jugoistočne Europe (Pilot study on civic knowledge and attitudes of the secondary school students in Southeastern European countries)*, kojemu je cilj bio

opisati pristupe građanskom odgoju i obrazovanju i ispitati postignuća učenika završnih razreda srednjih škola u zemljama regije, kako bi se osigurala empirijska podloga za unaprjeđenje učenja za građanstvo na nacionalnim razinama i potakla periodična regionalna istraživanja u tom području (Spajić-Vrkaš, Čehulić 2016: 179).

Ovo istraživanje provedeno je 2008. godine u deset zemalja Jugoistočne Europe među učenicima završnih razreda srednjih strukovnih škola i gimnazija.

## **2.1 GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U POST-KOMUNISTIČKIM ZEMLJAMA**

Prije nego što krenemo na analizu pojedinih slučajeva, pokušat ćemo detaljnije dočarati kontekst razvoja GOO-a u zemljama koje su padom komunizma uspostavile demokratsko uređenje. Kao što je ranije spomenuto, promjene koje su ove zemlje doživjele promjenom režima zahtijevale su brzu prilagodbu kako bi cjelokupna politička, ekonomska i društvena infrastruktura bar donekle funkcionirala. Kako Malak-Minkiewicz objašnjava, ubrzo nakon uspostave novog uređenja došlo je podjele unutar društva, i to na način da je samo manjina osjetila poboljšanje kvalitete života (2007: 59).

Za vrijeme ovog brzog stvaranja podjela unutar društva, ljudi su se fokusirali na vlastitu dobrobit. Štoviše, smatrali su da imaju pravo na povlastice. U njihovim očima, uspjeli su u teškom slomu komunizma. Bili su umorni od slušanja o obavezama i žrtvama za dobrobit budućih generacija. Ni politički, sociopsihološki niti ekonomski kontekst nije bio povoljan za daljnje žrtve u cilju izgradnje novog poretka. (Malak-Minkiewicz 2007: 59)

U takvim uvjetima bilo je nužno razmišljati o načinu promjene stava prema demokratskim promjenama, a kao osnovna platforma za provođenje takve promjene nametnula se škola. Upravo je ona trebala stvoriti nove generacije koje će razumjeti, cijeniti i željeti demokraciju, te je tako jedan od prvih koraka novih nacionalnih vlada bila reforma školstva. Međutim, učiti o demokraciji i njezinim mehanizmima u zemljama u kojima se ona tek nazirala u svakodnevnom životu bio je vrlo težak zadatak. Također, rekonstrukcija nacionalnog identiteta odvijala se putem referenci na predkomunističku povijest pojedine nacije, odnosno na tradicionalna, konzervativna društva koja su u mnogočemu bila oprečna ideji demokracije. Problem je bio i u materijalima za poduku koji su u početku bili doslovni prijevodi zapadnjačkih udžbenika, kao i u nastavnicima koji su imali zadatak podučavati demokraciji, dok je i njima samima, kao osobama koje su odrasle u komunizmu, taj koncept bio nov i nejasan (Malak-Minkiewicz 2007: 60-61). Kako bi se taj sukob iole olakšao, nastavnici koji su predavali marksizam ili povijest u komunizmu sada nisu smjeli predavati GOO, barem ne prije određene obuke, no

u mnogim slučajevima ovaj trening je bio nedovoljan kako bi pripremio nastavnike za niz novih zahtjeva: prvo, da uvedu nove sadržaje, drugo, da primjene nove nastavne metode koje učenika postavljaju u središte, i treće, da naprave izbor između različitih programa, udžbenika i ostalih nastavnih materijala (ili da izrade vlastite). Mnogi nastavnici u post-komunističkim zemljama nisu imali samopouzdanja u vlastite sposobnosti demokratskog podučavanja budući da su godinama socijalizirani na drukčiji način. Od njih se sad očekivalo da rade nešto drukčije, a nisu bili sigurni što je to. (Malak-Minkiewicz 2007: 61)

Iako se s novom generacijom nastavnika ovaj problem ublažava, on je još uvijek neupitno prisutan. Uz to, nastavnice su uglavnom bile žene koje, u još tradicionalnom društvu, nisu imale puno vremena za usavršavanje na profesionalnom planu, kao ni motivacije za njega uslijed loše plaćenog posla, zbog čega su često obavljale dodatne poslove (Malak-Minkiewicz 2007: 61). Financije su najčešće najveća prepreka za organiziranje programa usavršavanja za nastavnike GOO-a, što dokazuje primjer Srbije čiji su nastavnici imali obavezu pohađanja obuka za GOO, no zbog finansijskih teškoća te su obuke prestale biti obavezne što je rezultiralo time da je manje od polovice nastavnika GOO-a pohađalo dodatnu obuku (Gundogan et al. 2016).

Osim kompetencije, upitno je i odobravanje i prihvaćanje demokratskih vrijednosti od strane samih nastavnika, kao i motivacija za predavanje ovog predmeta. Istraživanje Branke

Vasiljević pokazalo je da većina nastavnika u Srbiji bira predavati ovaj predmet kako bi popunili kvotu radnih sati, što puno govori o njihovoj istinskoj motivaciji (Vasiljević 2009).

Bilo je jasno da ključna platforma resocijalizacije građana treba biti škola, pa je stoga uvođenje GOO-a postalo prioritet obrazovnih reformi. Uz sve poteškoće vezane uz nepripremljene nastavnike i nedostatak nastavnih materijala, najveći problem bila je inkongruentnost poruka s nastave sa stvarnim životom s kojim su se učenici susretali izvan učionice. Ta neizbježna okolnost pokazala se važnim faktorom i u rezultatima istraživanja CIVED iz 1999. godine, prema kojima ispitani četrnaestogodišnjaci iz postkomunističkih zemalja nisu pokazali velika odstupanja od svojih kolega iz „starih“ demokracija, no ipak je zabilježeno zamjetno niže povjerenje u vladine institucije (Malak-Minkiewicz 2007). Kako bi što više ublažile taj prijelazni period i što spretnije zakoračile u demokraciju, mnoge postkomunističke zemlje uključile su se u projekte vezane uz obrazovne reforme u SAD-u. Iako je svaka suradnja između stare i nove demokracije dobrodošla, ona također otvara brojna pitanja. „Je li američka tradicija demokratske filozofije i vjerovanja primjenjiva na individualne kontekste i potrebe novonastajućih demokracija Istočne i Središnje Europe? Uz to, do koje mjere američke prakse u građanskom obrazovanju mogu i trebaju utjecati na tek reformirane kurikulare post-komunističkih demokracija?“ (Hamot 1999: 164). Kako na ova pitanja nema univerzalnih odgovora, na svakoj pojedinoj zemlji angažiranoj u ovakvim projektima leži odgovornost pronalaženja verzije odgovora koja najbolje odgovara njezinom kontekstu. Naravno, Amerika nije jedina s kojom su ove zemlje surađivale. I ostalim europskim „starim“ demokracijama bilo je jasno kako ovim zemljama u tranziciji treba pomoć u uvođenju demokracije, pa su tako nastali razni programi asistencije u tom zadatku. Jedan od njih bio je CIVITAS, osnovan 1995. godine sa ciljem pružanja materijala i programa nastavnicima GOO-a, kao i pomoći kod njihovog usvajanja i implementacije, olakšavanja razmjene ideja i iskustava iz GOO-a između ovih zemalja, SAD-a i ostalih demokracija te promoviranja istraživačkih projekata s ciljem procjene učinkovitosti programa GOO-a (Naval et al. 2002). U sklopu ovog programa organizirani su brojni seminari, posjete školama i institucijama u kojima je GOO bio prisutan, kao i razmjene nastavnika, a sve u svrhu stvaranja jasnije ideje o GOO-u kroz blisko iskustvo sa zemljama koje su takvu pomoć mogle ponuditi (Naval et al. 2002).

Još jedan način olakšavanja tranzicijskog stresa ove zemlje pronašle su u ponovnom uvođenju vjeronauka u škole „kao oblik[a] rehabilitacije nacionalnog i kulturnog identiteta koji su slabili pod pritiskom globalizacijskih procesa“ (Klemenović, Zuković 2013: 467).



## 2.2 GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U SLOVENIJI

Pad komunizma i prelazak na demokraciju za Sloveniju su bili manje stresni nego za većinu ostalih bivših komunističkih zemalja jer ona je ekonomski bila ispred njih, a i

još u vrijeme kad je Slovenija bila dio Jugoslavije postojao je socijalistički tip tržišne ekonomije i određeno sudjelovanje u javnim poslovima u sklopu sveobuhvatnog samoupravljačkog sustava. Sloboda putovanja i relativno slobodan prtok informacija iz inozemstva doprinijeli su realističnijoj javnoj svijesti o konceptima poput demokracije, potrošačkog društva i kapitalizma (Strajn 1999: 547).

Zbog navedenih razloga politički konflikti koji su uslijedili kao i utjecaj starog mentaliteta bili su manje intenzivni.

Nastojanja oko provođenja kurikularne reforme fokusirala su se na uvođenje GOO-a u društvene skupinu predmeta završnih razreda osnovne škole i razilazila po pitanju strukture tog predmeta. S jedne strane bili su zagovornici strogog građanskog obrazovanja koji su smatrali da učenici trebaju učiti činjenice i informacije o političkom i pravnom sustavu te ljudskim i građanskim pravima uz otvorenu debatu o vrijednostima (Strajn 1999; Krek, Kovač Šebart 2008). Jedan od kriterija za ovakvu vrstu GOO-a je da njegov cilj ne smije biti indoktrinacija, što otvara već spomenuto pitanje – „kako je moguće postići cilj školskog obrazovanja za vrijednosti bez indoktrinacije?“ (Krek, Kovač Šebart 2008: 72). Nasuprot njima stajalo je mišljenje da se obrazovna reforma treba fokusirati na kršćanski moral i osobni razvoj, što je bilo temeljeno na ideji o religiji i spiritualnosti kao svojevrsnoj obrani od „beščutnog kapitalizma i liberalizma“ (Strajn 1999: 548). Upravo zato i ne čudi činjenica da je prvu knjigu o građanskom obrazovanju u Sloveniji napisao nastavnik teologije J. Jeraj, koji je u toj knjizi „pokušao kombinirati zadatke građanskog obrazovanja s karakteristikama katoličkoga religijsko-moralnog obrazovanja“ (Kovač Šebart 2008: 93). Ova situacija ujedno je bila i odraz skepticizma prema samoj definiciji građanstva i potencijalnim skrivenim namjerama političkih grupa koje su tu definiciju stvarale (Strajn 1999). U kontekstu tranzicijske nesigurnosti ovakvi strahovi od ponovnog uvođenja neke vrste ideologije „na mala vrata“ bili su razumljivi. GOO u Sloveniji postavljen je kao alternativa izbornom vjeronauku što stvara dojam da njega čini općenito proučavanje etike i religija, dok se vjeronauk bavi isključivo katoličkom religijom (Krek, Kovač Šebart 2008: 74).

Povijest školskih predmeta na tragu GOO-a u Sloveniji počinje 1953. godine uvođenjem Društvenog i moralnog obrazovanja koji je služio kao alternativa religijskom obrazovanju i time kao opozicija crkvenom monopolu na obrazovanje (Kodelja 1995). Pet godina kasnije zamijenio ga je predmet Temelji socijalističke moralnosti, koji je 1972. godine preimenovan u Socijalno-moralno obrazovanje, a glavni cilj mu je bio prenošenje socijalističke moralnosti (Šimenc 2003). 1991. godine uveden je eksperimentalni predmet Etika i društvo, koji je trebao biti neideološka varijanta svog prethodnika i koji se zbog slobode selektivnog razumijevanja silabusa uglavnom fokusirao na „razvojne probleme adolescenata“, što je bio način nastavnčkog izbjegavanja političkih tema (Šimenc 2003: 2). Sljedeći korak u razvoju ovog predmeta bila je zamjena Etike i društva Građanskim obrazovanjem i etikom 1999. godine. Pokušaji izbjegavanja indoktrinacije i približavanja predmeta učenicima urodili su nastavljanjem tradicije izbjegavanja političkih tema:

Njihov tok misli vjerojatno je išao ovako nekako: učenike ne zanima politika; ako politika bude većinski zastupljena u kurikulumu, učenici će zamrziti predmet. Ova razmatranja nisu se odnosila samo na učenike, već i na nastavnike, budući da su određene studije pokazale da oni dijele učenički manjak interesa za političku sferu. Nigdje u kurikulumu nije bilo spomena politike i političkog života, ni u općenitim ciljevima, niti u sadržaju koji je trebao biti obrađen. Od deset obaveznih tema, samo su dvije (život u zajednici; nacija, država i upravljanje zajedničkim poslovima: pitanje demokracije) uključivale pitanja vezana uz društveni poredak i znanje o političkom sustavu (Šimenc, Sardoč 2016: 192).

Devet godina kasnije ponovno su nastupile promjene u kurikulumu, a s njima je i predmet dobio novo ime – Građansko i domovinsko obrazovanje i etika - koje je „trebalo naglasiti važnost patriotizma, koji je po nekim političarima trebao biti istaknut i usađen učenicima u većoj mjeri“ (Šimenc, Sardoč 2016: 192). Konačno, 2011. godine ova verzija kurikuluma je dorađena, a 2016. godina sa sobom je donijela još jednu promjenu imena; predmet se danas zove Građanska i domovinska kultura i etika, a posvećen mu je jedan školski sat tjedno u 7. i 8. razredu osnovne škole, što čini ukupno 70 školskih sati. Tri glavna cilja koja mu kurikulumu određuje su razvoj političke pismenosti, kritičkog mišljenja i njemu svojstvenih stavova i vrijednosti te aktivnog angažmana u javnom životu, dok su propisane teme „pojedinaac – zajednica - država; zajednica građana Republike Slovenije; Slovenija je utemeljena na ljudskim pravima; vjera, religije i država; pregled demokracije; financije, posao i gospodarstvo; Slovenija, Europska unija i svijet; međunarodna zajednica“, što predstavlja jasan odmak od izbjegavanja političkih tema (Šimenc,

Sardoč 2016: 193). Nastavnici ovog predmeta uglavnom su nastavnici Povijesti, Slovenskog jezika i Geografije koji moraju imati diplomu i sve potrebne kvalifikacije ili dvije godine iskustva u predavanju GOO-a, te sudjelovati u usavršavanju za GOO koje organizira i financira Ministarstvo obrazovanja, znanosti i sporta na godišnjoj razini (Šimenc, Sardoč 2013: 368). Ocjenjivanje učenika odvija se na temelju projekata, poput plakata i prezentacija, dok Nacionalni institut za obrazovanje ocjenjuje škole u području GOO-a (Šimenc, Sardoč 2013: 370). Osim eksplicitno putem obaveznog predmeta, podučavanje GOO-a trebalo bi se prema kurikulumu odvijati i implicitno putem društvene skupine predmeta, poput Povijesti i Slovenskog jezika, no ovo funkcionira više na deklarativnoj nego na stvarnoj razini zbog „nedostatka učinkovite tradicije međukurikularnih tema u Sloveniji“ (Šimenc 2003: 4). Uz obavezan predmet u 7. i 8. razredu osnovne škole tu je i izborni predmet Građanska kultura u 9. razredu osnovne škole te isti predmet u gimnazijama koji tamo ima status fakultativnog predmeta, što znači da za njega nema konkretnog silaba, već samo preporuke, poput projekata, izleta i slično. U dvogodišnjim i trogodišnjim strukovnim školama Građanska kultura dio je predmeta Društvene znanosti, koji se sastoji od Povijesti, Zemljopisa i Građanske kulture, dok četverogodišnje strukovne škole nemaju jedan predmet koji obuhvaća društvene znanosti, već zasebno Povijest, Zemljopis i Sociologiju, koji sadrže samo „slučajne“ elemente građanske kulture, odnosno oni nisu rezultat planiranja (Šimenc 2003: 5).

Kao jedan od najboljih instrumenata obrazovanja za građanstvo istaknuti su učenički parlamenti, budući da učenicima omogućuju stvarnu participaciju i izražavanje mišljenja o stvarima koje ih se direktno tiču, a koje ravnatelji imaju obavezu sazivati barem dvaput godišnje (Šimenc, Sardoč 2013: 366).

Na razini principa GOO utemeljen je na dvije *Bijele knjige o obrazovanju*, o kojih je prva objavljena 1995. godine i izravno naglašava njegovu važnost:

Osnovna premisa sudjelovanja u demokratskom procesu je razvoj kritičkog duha, osobnog donošenja odluka i autonomnog procjenjivanja. Škola ima važnu ulogu u formiranju demokratske javnosti i u razvoju kapaciteta za sudjelovanje u demokratskom procesu. Sadržaj kurikuluma (varijacija takozvanog građanskog obrazovanja) kao i njegova forma važni su u tom procesu. (Krek, 1996, 48)

*Druga Bijela knjiga o obrazovanju u Republici Sloveniji*, objavljena 2011., preuzima taj stav od svoje prethodnice i postavlja devet ciljeva vezanih za GOO. Također, ovaj dokument na

nekoliko mjesta ističe važnost GOO-a. Po pitanju individualnog angažmana u upravljanju javnim poslovima on kaže sljedeće:

Važan cilj građanskog obrazovanja je razvoj osjećaja predanosti zajedničkom dobru i javnoj sferi. U društvu u kojem dominira pojedinac i njegova sloboda škola mora kultivirati osjećaj zajedništva i javne sfere i privlačiti pozornost na pitanje kolektivnog djelovanja. (Krek, Metljak 2011: 42)

Vezano uz to spominje se i pitanje negativnog stava prema politici:

Negativna slika političke sfere i negativne konotacije koje nose riječ „politika“ i političko djelovanje općenito, a koje potječu iz niske političke kulture, dominiraju u javnosti. Škole bi to trebale postepeno prevladati i stvoriti percepciju političke sfere kao upravljanja zajedničkim poslovima koje također uključuje prijenos znanja (informacija, normi, vrijednosti) koje zatjevaju građani... (Krek, Metljak 2011: 42)

Konačno, dotaknuto je pitanje identiteta:

Podučavanje građanskom obrazovanju nije samo pitanje nastave o građanstvu; ono je pitanje kultiviranja stavova, uvjerenja i vrijednosti, a time i utjecanja na formiranje učenikova identiteta... Škola mora pomoći učenicima u razvijanju kapaciteta za prilagodbu neizbježnoj pluralnosti njihovih identiteta i poduprijeti ih u odabiru pripadnosti i procjeni identiteta. (Krek, Metljak 2011: 42)

Sve navedeno ide u prilog činjenici da je obrazovanje za građanstvo vrlo važan i sastavni dio slovenskog obrazovnog sustava.

Po pitanju međunarodnih studija, Slovenija je sudjelovala u tri – CIVED 1999. godine, ICCS 2009., te druga studija ICCS 2016. godine. Studija provedena 1999. godine pokazala je da slovenski učenici osmih razreda ne pokazuje odstupanje od međunarodnog prosjeka po znanju iz područja GOO-a, dok su 2009. godine ti učenici svrstali Sloveniju među 18 zemalja s rezultatima iznad međunarodnog prosjeka (Šimenc, Sardoč 2016). Po pitanju stavova slovenski učenici 1999. su godine pokazali niže povjerenje u vladine institucije, negativniji stav prema imigrantima i niže povjerenje u učinkovitost participacije u školi u odnosu na međunarodni prosjek, no u sva tri slučaju nastupila je pozitivna promjena zabilježena rezultatima istraživanja ICCS 2009. godine (Šimenc, Sardoč 2016). Unatoč ovim pozitivnim

promjenama, razumijevanje temeljnih političkih pojmova, poput ustroja parlamenta i totalitarizma, ostalo je prilično loše (Šimenc, Sardoč 2016).

## 2.3 GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U SRBIJI

Iako je nakon raspada Jugoslavije Srbija deklarativno prešla na demokraciju, gotovo deset godina radilo se o „retardiranoj“ demokraciji, što je bilo uzrokovano režimom predsjednika Miloševića (Vasiljević 2009). Takva situacija uvelike je štetila razvoju građanskog društva u ovoj zemlji, pogotovo nevladinim organizacijama koje su zbog svoje ovisnosti o inozemnim financijama smatrane izdajicama (Vasiljević 2009). Na području Srbije nije bilo ratnih sukoba sve do 1999. godine, no posljedice rata u Hrvatskoj i Bosni itekako su se osjećale, pogotovo zbog velikog priljeva izbjeglica. Prvi korak ka ublažavanju situacije bili su mirovni obrazovni programi, izvođeni od 1992. do 1998. godine putem radionica koje su vodili stručnjaci uz potporu UNICEF-a (Vasiljević 2009). Njihov fokus bio je na razvoju pojedinca te njegove veze s drugima, društvene odgovornosti i poštovanja razlika (Vasiljević 2009). Iz ovih programa razvio se i školski predmet Građansko obrazovanje koji je u srpske škole uveden 2001. godine u prve razrede osnovnih i srednjih škola. Na takav razvoj događaja utjecalo je nekoliko faktora, među kojima su svakako UN-ovo Desetljeće obrazovanja za ljudska prava koje je trajalo od 1995. do 2004. godine, općeniti trend razvijanja predmeta na tragu građanskog obrazovanja u svijetu, a pogotovo u Europi, te međunarodna istraživanja o GOO-u (Gundogan et al. 2016; Vasiljević 2009). Naravno, najveći utjecaj imale su unutarnje potrebe srpskog društva pogođenog ratnim i tranzicijskim posljedicama. Kao odgovor na ove potrebe, Vlada Republike Srbije 2001. godine donijela je *Uredbu o organiziranju i ostvarivanju vjerske nastave i alternativnog predmeta u osnovnoj i srednjoj školi*, kojom je bilo predviđeno pohađanje ovih predmeta jednom tjedno, uz opisne ocjene (Gundogan et al. 2016). U prilog pretpostavci da je poanta ove uvedbe bila uvođenje vjerske nastave u škole ide činjenica da „alternativni“ predmet nije bio ni definiran, no morao je postojati jer je vjerska nastava kao izborni predmet morala imati alternativu (Gundogan et al. 2016). Ovaj predmet dobiva identitet nekoliko mjeseci kasnije objavom *Pravilnika o nastavnom planu i programu predmeta Građansko obrazovanje – saznanje o sebi i drugima za prvi razred srednje škole*, kojim mu je kao glavni cilj određeno razvijanje vještina i usvajanje vrijednosti koje su

pretpostavke za cjelovit razvoj osobnosti i za kompetentan, odgovoran i angažiran život u suvremenom građanskom društvu u duhu poštovanja ljudskih prava i osnovnih sloboda, mira, tolerancije, ravnopravnosti spolova, razumijevanja i prijateljstva među narodima, etničkim, nacionalnim i vjerskim grupama” (*Pravilnik o nastavnom planu i programu predmeta Građansko obrazovanje – saznanje o sebi i drugima za prvi razred srednje škole*, 2001).

Unatoč preporuci da se ovi predmeti ne uvode uz prizvuk rivalstva, odnosno kao obavezan izbor jednog od njih, to nije ostvareno (Vasiljević 2009). Osim tereta alternative vjeronauku, GOO je bio opterećen i brojnim drugim predrasudama, pa su bile organizirane i kampanje u svrhu njihovog razbijanja. Naprimjer, bilo je prisutno shvaćanje da je Građansko obrazovanje namijenjeno samo učenicima iz gradova, među učenicima je postojala percepcija da je svrha ovog predmeta podučiti lijepom ponašanju (kako biti „dobro dijete“, a ne dobar građanin) a problematičan je bio i naziv predmeta (Građansko vaspitanje), budući da u srpskom jeziku *vaspitanje* znači odgoj, što je izazivalo otpor prema oduzimanju uloge odgoja roditeljima (Vasiljević 2009). Konačno, GOO je pretežno smatram nečim stranim, budući da nije potekao iz škola, već uglavnom iz međunarodnih i UNICEF-ovih programa (Vasiljević 2009).

Mogućnost predavanja ovog predmeta dobili su svi profesori koji su prošli za to predviđenu obuku, a kao poželjan način rada na nastavi predviđen je grupni rad u demokratskoj atmosferi (*Pravilnik o nastavnom planu i programu predmeta Građansko obrazovanje – saznanje o sebi i drugima za prvi razred srednje škole*, 2001). U školskoj godini 2002./2003. GOO dobiva status obaveznog izbornog predmeta, što je značilo da su učenici birali između njega i Vjeronauka (Đurišić Bojanić 2003: 31), a u narednim godinama ovaj program uvodi se i u ostale razrede srednje škole (Gundogan et al. 2016). Najveći promjene doživjeli su uvjeti za nastavnike GOO-a, koji su postali puno blaži u odnosu na prvi Pravilnik; naime, nastavnici GOO-a mogli su postati svi nastavnici i stručni suradnici u školi i to bez obveze specifične obuke za nastavnike ovog predmeta.

## **2.4 GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U BOSNI I HERCEGOVINI**

Obrazovanje u Bosni i Hercegovini, baš kao i ostale institucije, uvelike je određeno kompleksnošću uređenja ove države; uz državni, reguliraju ga etnitski i kantonalni nivo, a svi zakoni iz potonja dva nivoa moraju biti usklađeni s *Okvirnim zakonom o osnovnom i srednjem*

obrazovanju u BiH, Okvirnim zakonom o visokom obrazovanju u BiH, te Okvirnim zakonom o srednjem stručnom obrazovanju i obuci u BiH. (Neimarlija Roić, Gijo 2016) Važnost obrazovanja za građanstvo afirmirana je u nekoliko dokumenata – 2003. doneseno je *Obećanje 2* „u kojem je eksplicitno navedeno da se pruža podrška obrazovanju za demokraciju i ljudska prava, obukama nastavnika, kriterijima kvalifikacije i razvoju procesa akreditacije i certifikacije nastavnika koji predaju demokraciju i ljudska prava na svim nivoima obrazovanja“, 2004. potpisan je *Sporazum između Vijeća Europe i Civitasa*, a tu su i *Zajedničke jezgre nastavnih planova i programa te Projekt Europske unije o Reformi općeg obrazovanja u BiH- Okvirni kurikulum za osnovnu školu*“ koji uključuju pitanje građanskog obrazovanja (Neimarlija Roić, Gijo 2016: 230). Ulogu GOO-a u ovoj državi ima školski predmet Demokracija i ljudska prava koji je uveden 2003. godine, s iznimkom škola na hrvatskom jeziku koje umjesto ovog predmeta imaju predmet Politika i gospodarstvo (Neimarlija Roić, Gijo 2016). Ovom predmetu određen je zadatak pripremanja pojedinca za aktivno sudjelovanje u društvu, ali i razvijanje crta „javnog“ ili „društvenog karaktera“, odnosno osjećaja društvene odgovornosti (Neimarlija Roić, Gijo 2016). Glavna obilježja programa ovog predmeta su:

- stvara analitičke okvire koji pomažu učenicima da nauče kritički razmišljati i razvijati racionalne i odgovorne stavove o različitim pitanjima,
- korištenje interaktivnih metoda učenja, koje usavršavaju kritičko razmišljanje pri donošenju odluka i povećavaju vještine sudjelovanja u aktivnostima,
- kombinira korištenje sadržaja i nastavne metodologije kako bi se razvila sposobnost sudjelovanja u građanskoj participaciji,
- program je interdisciplinaran jer se služi primjerima koji zadiru u područja povijesti, prava, filozofije, političkih nauka i sociologije (Neimarlija Roić, Gijo 2016).

Osim kroz Demokraciju i ljudska prava, program građanskog obrazovanja provodi se i kroz projekt naziva *Projekt građanin/ Ja građanin*, koji je dio CIVITAS programa, a sastoji se u tome da učenici u timovima „prepoznaju i odaberu problem iz svoje zajednice, da istraže postojeće mjere javne politike, da razviju svoja rješenja koja predstavljaju nadležnim institucijama, i da kreiraju akcijske planove za implementaciju svojih rješenja“ (Neimarlija Roić, Gijo 2016: 232). Sudjelovanje u projektu pokazalo se vrlo bitnim čimbenikom na više područja; učenici koji su sudjelovali pokazuju višu razinu političke participacije (poput namjere glasanja na izborima jednom kad dosegnu punoljetnost), veću političku toleranciju i manju autoritativnost, iako projekt više utječe na znanja i vještine, nego na stavove i vrijednosti (Soule

2000). Visoko kotiranje srednjoškolaca Bosne i Hercegovine u području znanja iz područja građanstva prikazano je i u rezultatima pilot studije u zemljama jugoistočne Europe koja je ispitivala znanje i stavove učenika o građanstvu i ljudskim pravima, stavove o građanskom obrazovanju u školama te građansku i političku kulturu učenika (Spajić-Vrkaš i Žagar, 2012). Oni su ovdje pokazali najvišu razinu znanja u odnosu na učenike ostalih zemalja, no s druge strane, rezultati ispitivanja građanske i političke kulture pokazali su da su ovi učenici pasivni akteri s niskom razinom povjerenja u demokratske institucije i aktere (Neimarlija Roić, Gijo 2016). Pozitivni rezultati iz područja znanja pripisuju se činjenici da su nastavnici predmeta Demokracija i ljudska prava morali proći certificirani program stručnog usavršavanja (Spajić Vrkaš, Čehulić 2016).

### **3. GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U HRVATSKOJ**

#### **3.1 Građanski odgoj i obrazovanje u hrvatskim školama**

Samo jedno u nizu istraživanja koje je pokazalo kroničan nedostatak građanskog obrazovanja u Hrvatskoj bilo je istraživanje *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama teorija i praksa* koje u organizaciji Centra za ljudska prava provedeno 2009. godine. Rezultati su pokazali da postoji velik nedostatak sadržaja vezanih za građansko obrazovanje u hrvatskim osnovnim školama, kao i u udžbenicima koji se koriste u tim školama, unatoč tome što je „anketno istraživanje stavova učenika, nastavnika, ravnatelja i roditelja u osnovnim školama pokazalo da većina ispitanika svih ciljnih skupina elemente građanskog odgoja smatra najvažnijim ciljevima školovanja“ (Kovačić, Horvat 2016: 21). U hrvatskim osnovnim školama ne samo da građanskom obrazovanju nije dodijeljen zaseban predmet, već su svi sadržaji vezani uz teme građanstva i demokracije prisutni „na sporadičan i neobavezan način, koji prvenstveno ovisi o afinitetima i dodatnom angažmanu pojedinog nastavnika ili učitelja, a u cijelosti nedovoljno potiču građansku participaciju i djelovanje za opće dobro“ (Kovačić, Horvat 2016: 22). Velik problem je upravo u nastavnicima koji se, kao i ravnatelji, ne osjećaju kompetentno za provođenje građanskog obrazovanja, a uz to ne nalaze prostor za uvođenje takvih sadržaja u već prenatrpane programe vlastitih predmeta (Kovačić, Horvat 2016). Izvještaj o eksperimentalnoj provedbi *Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja* (Spajić-Vrkaš, 2014) pokazuje da u razdoblju između 1999. i 2014. godine dvije petine učitelja i nastavnika nije imalo nikakvo iskustvo u predavanju sadržaja vezanih za demokraciju i građanstvo, dok ih je



jedna petina imala iskustvo dulje od deset godina. Učenici su izvijestili da s porastom dobi i napredovanjem kroz razrede pada obujam nastavnih sadržaja vezanih uz demokraciju i ljudska prava, koji su u nižim razredima osnovne škole prisutni samo na satu razrednika, u višim razredima na satovima Povijesti, a u srednjoj školi na satovima Povijesti i Politike i gospodarstva. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* iz 2006. uključuje sadržaje građanskog obrazovanja u nastavu Prirode i društva te Povijesti i Geografije, no „niti jedan od navedenih predmeta ne posvećuje dostatnu pozornost ključnim aspektima razvoja znanja o suvremenom društvu, demokratskih stavova, razvoju socijalnih vještina, ljudskim pravima i zaštiti od njihova kršenja, političkoj i medijskoj pismenosti niti pripremi i podršci mladih u volontiranju i društvenom angažmanu“ (Kovačić, Horvat 2016: 22, 23). Ako postavimo hrvatske osnovne škole u europski kontekst po pitanju sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja, zaključujemo kako se radi specifičnoj situaciji. Naime, dok se u europskim školama predmeti vezani uz tu temu uvode u višim razredima, u Hrvatskoj se taj sadržaj uvodi u već u prvim razredima osnovnih škola kroz predmet Priroda i društvo, koji je, kao spoj društvenih i prirodnih sadržaja u jedan predmet, također neuobičajena pojava (Šalaj 2002).

U višim razredima učeničko obrazovanje za građanstvo svodi se na nastavu Vjeronauka i Povijesti, što znači da ni ovdje nije prisutno slijeđenje europskih trendova uvođenja posebnog predmeta posvećenog isključivo građanskoj naobrazbi (Kovačić, Horvat 2016). U srednjoj školi postoji konkretnije bavljenje ovom temom, iako ni tu ne postoji predmet posvećen isključivo njoj. Politika i gospodarstvo, Sociologija, Etika i srodni predmeti trebali bi vršiti ulogu građanskog obrazovanja, no budući da „srednjoškolski sustav omogućava značajno različitu vrstu i opseg znanja ovisno o vrsti škola“ dolazi do velike neujednačenosti u razvoju znanja i vještina (Kovačić, Horvat 2016: 23). Na to su ukazali i profesori Politike i gospodarstva u intervjuima koje je proveo GONG 2012. godine. Upozorili su na to da se sadržajima njihova predmeta potiče nekritičko prihvaćanje činjenica, uz zanemarivanje vještina sudjelovanja. Problem je i deficitarna osposobljenost učitelja i nastavnika za izvođenje nastave GOO-a, što je potvrdilo istraživanje provedeno na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu 2009./2010. godine, koje je pokazalo da budućim odgojiteljima, učiteljima i predmetnim nastavnicima nedostaje političko znanje i s njim povezani demokratski stavovi (Velički, Šenjug 2010).

### 3.2 Pravna dimenzija i eksperimentalna provedba Građanskog odgoja i obrazovanja

Sve do 1998. godine u hrvatskom obrazovnom sustavu nisu postojali eksplicitni elementi građanskog obrazovanja niti znakovi interesa za njega. Te godine *Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava za predškolsku, osnovnoškolsku i srednjoškolsku dob* nalaže provođenja programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo na sljedeće načine: „interdisciplinarno kao neobavezno međupredmetno područje, kroz sve predmete koji sadrže programske teme koje su bliske temama ljudskih prava, kroz izborni predmet, izvannastavne aktivnosti u vidu projekata, izvanškolske aktivnosti, te sustavno kroz cjelokupni školski plan i program“. Kao područja ovog programa određeni su odgoj za ljudska prava, odgoj za demokratsko građanstvo, identitetni i interkulturalni odgoj i obrazovanje, odgoj za mir i nenasilno rješavanje sukoba, odgoj za održivi razvoj, odgoj za sprječavanje predrasuda i diskriminacije, te istraživanje humanitarnog prava i slično, no unatoč sveobuhvatnoj razradi provedba je bila neobavezna i „nije stvoreno dovoljno pretpostavki za njegovu kvalitetnu provedbu“ (Kovačić, Horvat 2016: 24). Tako je program GOO-a ostao kao opcija nastavnicima koji su imali afinitet za njegovo provođenje, i to uglavnom kroz projekte i aktivnosti koje nisu uključivale sve učenike, a postojali su i programi usavršavanja za provođenje programa GOO-a dostupni zainteresiranim učiteljima i nastavnicima, no kako nije bilo sustavnog praćenja i evaluacije provedbe, ne postoje podaci o tome koliko je ona zapravo bila uspješna (Kovačić, Horvat 2016). Sljedeći korak u razvijanju svijesti o važnosti GOO-a događa se 2010. godine kad Vlada Republike Hrvatske osniva *Nacionalni odbor za obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo* „kao savjetodavno tijelo koje promiče odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava te u svim oblicima, od formalnog do neformalnog obrazovanja“ čiji je zadatak bio usmjeravati izradu novog programa GOO-a (Kovačić, Horvat 2016: 25). *Nacionalni okvirni kurikulum* donesen 2010. godine definirao je GOO kao zasebno obrazovno područje program kojeg bi se trebao provoditi međupredmetno, a kao ciljeve odredio je da će učenici:

- steći znanja i razviti svijest o važnosti demokratskih načela, institucija i procesa u vlastitom društvu, Europi i na globalnoj razini
- razviti pozitivan stav i zanimanje za stvaralačko i učinkovito sudjelovanje u životu škole i neposredne zajednice u kojoj žive

- razviti pozitivan stav i zanimanje za stvaralačko i učinkovito sudjelovanje u društvenomu životu kao odrasli građani
- razviti svijest o pravima, dužnostima i odgovornostima pojedinca, jednakopravnosti u društvu, poštivanju zakona, toleranciji prema drugim narodima, kulturama i religijama te različitosti mišljenja
- biti osposobljeni za kritičko prosuđivanje društvenih pojava
- biti osposobljeni za uporabu i procjenu različitih izvora informiranja pri donošenju odluka i prihvaćanju obveza.

*Nacionalni okvirni kurikulum* stvorio je uvjete za predlaganje *Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja* 2012. godine koji je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta prihvatilo za eksperimentalnu provedbu. Prema njemu, GOO je usmjeren na usvajanje znanja, vještina i stavova iz ljudsko-pravnog, političkog, društvenog, (inter)kulturalnog, ekološkog i ekonomskog područja, a određeno mu je provođenje kroz četiri razvojna odgojno-obrazovna ciklusa, od početka osnovne do 2. razreda srednje škole, dok bi preostala dva razreda srednje škole sadržavala „odgovarajuće aktivnosti“. Prvi ciklus, koji se odnosi na niže razrede osnovne škole tako je određen kao usmjeren na učenika kao aktivnog i odgovornog građanina razredne, školske i lokalne zajednice, u drugom i trećem ciklusu (viši razredi osnovne škole) dodaje se učenje za građanina hrvatske domovinske zajednice, dok treći ciklus (prva dva razreda srednje škole) uključuje učenje za građanina europske i međunarodne zajednice. Pritom se u prvom ciklusu GOO izvodi međupredmetno i izvannastavo kao obvezna aktivnost, u drugom ciklusu se uvodi izborni modularni pristup, u trećem ciklusu GOO se dodaje kao izborni predmet, dok se u trećem ciklusu GOO uvodi kao obvezni predmet, a modularni pristup također postaje obvezan.

Školske godine 2012./2013. taj *Kurikulum* je eksperimentalno uveden u 12 škola kao međupredmetni sadržaj, no za neke uzraste i kao poseban predmet ili izvannastavna aktivnost. Praćenje i vrednovanje provodili su Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja i Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje, Mrežom mladih Hrvatske, Centrom za mirovne studije i GONG-om u svrhu prikupljanja empirijskih podataka za kreiranje završne verzije Kurikuluma. Rezultati *Izvještaja o eksperimentalnoj provedbi GOO-a* bili su porazni na više razina. I učenici i nastavnici izrazili su nisku razinu zainteresiranosti za uvođenje ovog predmeta u svoje škole, iako su te škole dobrovoljno sudjelovale u njegovoj eksperimentalnoj provedbi, a uz to, velik broj nastavnika je smatrao da

je takav predmet nepotreban jer „se to već odavno radi u školi“. Takve izjave kontradiktorne su izjavama učenika među kojima je postojalo vrlo nisko napredovanje u znanju tijekom godine dana provođenja GOO-a; zabrinjavajuć udio nije naučio što je to demokracija niti što znači pojam građanin. Pozitivniji rezultati zabilježeni su u području poboljšanja slike o sebi i drugima te po pitanju shvaćanja vlastitih prava i odgovornosti. Jedan od glavnih ciljeva provedbe GOO-a, povećanje učeničke participacije, također nije polučio pozitivne rezultate, odnosno nastava ovog predmeta nije uspjela potaknuti interes među učenicima za sudjelovanje u donošenju školskih odluka koje ih se tiču. Participacija je podbacila i na području sudjelovanja u oblikovanju nastave, odnosno velik broj učenika je izjavio da nisu imali priliku birati teme kojima će se baviti na nastavi GOO-a. Kao najveći uzrok ovakvih rezultata *Izvještaj* je ocijenio nepripremljenost škola, odnosno nastavnog osoblja i ravnatelja, za uspješno provođenje ovog predmeta. Nakon što je radna skupina ministarstva dovršila prijedlog on je objavljen i o njemu je održana javna rasprava, no njezini rezultati nikad nisu objavljeni. Umjesto toga, Agencija za odgoj i obrazovanje po nalogu Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta izrađuje novi program GOO-a koji ovaj put uključuje samo međupredmetnu provedbu, ponovno održava javnu raspravu te GOO uvodi u školskoj godini 2014./2015. Program nije uključivao prijedloge učenika i nastavnog osoblja, kao niti preporuke stručnjaka i rezultata istraživanja i tako je GOO uveden „isključivo kao međupredmetna tema, ali bez sadržajnog proširenja, adekvatne metodičke i sadržajne pripreme nastavnika te bez osiguranog prostora u nastavi da bi se ostvarili postavljeni ishodi“ (Kovačić, Horvat 2016). Iako je svega četiri mjeseca ranije *Odlukom o donošenju Nastavnog plana i programa Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovnu i srednju školu* utvrđeno uvođenje GOO-a kao obveznog predmeta u 6. razred osnovne škole u šk. godini 2014./2015., u 6. i 7. razred osnovne škole u šk. godini 2015./2016., te od 6. do 8. razreda osnovne škole te 1. i 2. razreda srednje škole u šk. godini 2016./2017., zbog navedenog novog programa te promjene nisu uslijedile te GOO još uvijek ne postoji kao zaseban predmet u hrvatskim osnovnim i srednjim školama.

### **3.3 Preporuke i zaključna razmatranja**

Stručnjaci ističu važnost dovršetka kurikuluma GOO-a s jasnim sadržajima, ciljevima i metodama rada uz uvažavanje preporuka nastavnika i učenika, širenje mogućnosti za sudjelovanje učenika u donošenju odluka o školskom životu, kao i poticanje uključivanja u takve aktivnosti. Također, vrlo je važno raditi na pripremi školskog osoblja za provođenje

GOO-a kroz programe stručnog usavršavanja, kao i na pripremi budućih nastavnika kroz kolegije i nastavne prakse na nastavničkim fakultetima. Naravno, cjelokupni obrazovni sustav u Hrvatskoj pati od posljedica dugogodišnjeg zanemarivanja i time izazvanog zaostajanja za trendovima u obrazovanju, pa je konkretnu provedbu GOO-a realno očekivati tek nakon temeljite prerade sustava unutar kojeg bi on trebao postojati.

Činjenica da Hrvatska u 25 godina od uvođenja demokracije nije uspjela razraditi i uvesti program GOO-a zabrinjavajuć je u kontekstu svjetskih i europskih trendova, a gotovo alarmantan u usporedbi sa susjednim zemljama s kojima dijeli povijest života unutar istog državnog uređenja te iskustvo sloma tog sustava i stresa tranzicije. Kao što smo vidjeli, Slovenija, Srbija i Bosna i Hercegovina aktivirale su se, na ovaj ili onaj način, na planu provedbe GOO-a netom nakon pada komunizma, dok se u Hrvatskoj prvi znakovi svijesti o njemu javljaju tek nakon sedam godina, uz konkretne planove oko uvođenja zasebnog predmeta tek nakon dvadeset godina. Istraživanje *My place*, koje su proveli Perasović i Vojak 2012. godine potvrđuje

kako je hrvatsko društvo još uvijek opterećeno posljedicama dva prethodna rata i različitim interpretacijama ratnih zbivanja, o kojima mladi primarno uče iz obitelji, pri čemu jača utjecaj medija i vršnjaka, ali je najslabiji korektivni utjecaj škole u kojoj se nedovoljno osigurava prostor za činjenice i njihovu kritičku analizu. Unatoč činjenici da je Hrvatska država mlada demokracija koja je konsolidirana nakon rata i brojnih ljudskih žrtava, političke elite nisu osvijestile važnost građana i razvoja demokratske političke kulture kroz obrazovanje. (Kovačić, Horvat 2016: 22)

Jasno je da uz inertnost na području odgajanja politički pismenih i aktivnih građana, uz sveopće loše stanje hrvatskog obrazovnog sustava, nemamo pravo žaliti se na nisku izlaznost na izbore ili na proboj raznih konzervativnih ideja na javnu scenu.

## **ZAKLJUČAK**

Građanski odgoj i obrazovanja neizbježan je dio obrazovnog sustava svake zemlje koja drži do zdrave demokracije. Analizom Slovenije, Bosne i Hercegovine i Srbije, kao zemalja vrlo sličnih Hrvatskoj po pitanju razvoja demokracije, vidjeli smo da su te zemlje poduzele značajne korake u uvođenju programa GOO-a u svoje škole, kao i da su sudjelovale u međunarodnim programima koji su im u tome pomagali. Najnaprednija u ovom pogledu bila je

Slovenija koja od 1991. pa do danas kontinuirano unaprjeđuje svoj sustav građanskog obrazovanja, što se može pripisati generalno „lakšem“ prelasku na demokraciju, no samo uz priznavanje truda ove zemlje u odgoju svojih građana. Iako je Srbija tek početkom 2000ih uvela zaseban predmet posvećen GOO-u, ona je odmah nakon rata započela s mirovnim programima koji su vršili njegovu funkciju. Iskustvo Bosne i Hercegovine dokazuje koliko se ulaganje u nastavno osoblje isplati s obzirom na činjenicu da su njezini učenici u nekim istraživanjima pokazali zavidnu razinu političke pismenosti, a razvoju građanstva svakako doprinosi i hvalevrijedan *Projekt građanin*, koji učenicima donosi bogata znanja i praktična iskustva. S druge strane, hrvatsko iskustvo s GOO-om može se sažeti u nekoliko riječi. Uz ionako kasnu pojavu prvih pokušaja da se GOO institucionalizira, u hrvatskim školama još uvijek ne postoji ništa slično (ako zanemarimo deklarativnu razinu na kojoj je međupredmetno provođenje). Hrvatskoj je prijekopotrebno osuvremenjivanje školskog sustava u cilju odgoja i obrazovanja građana koji će razumjeti svijet u kojem žive i biti sposobni u njemu aktivno živjeti, uz sve izazove koje moderni život nosi.

## LITERATURA

- Avramović, Zoran (2004) Obrazovanje za Građansko Društvo-Ideološko Sredstvo Tranzicije. *Sociološki pregled*, vol. XXXVIII, no. 1–2, 175–187.
- Brust Nemet, M. (2014) Građanske kompetencije u europskim i hrvatskim dokumentima. *Andragoški glasnik : Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*. URL: <http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id=clanak&jezik=205187> (27.4.2017.)
- Cohen, J. et al. (2009), School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record* 111 (1), 180–213.
- Diković, M. (2013a) Značaj razrednoga ozračja u građanskom odgoju i obrazovanju. *Pedagoški istraživanja*. URL: <http://hrcak.srce.hr/129610> (27.4.2017.)
- Diković, M. (2013b) Ključne kompetencije učitelja u odgoju i obrazovanju za građanstvo. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. URL: <http://hrcak.srce.hr/121413> (27.4.2017.)
- Durr, K. et al. (2002). Učenje za demokratsko građanstvo u Europi. Zagreb: Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Đurišić-Bojanović, M. (2003). Uvođenje predmeta građansko vaspitanje. U: Joksimović, S.(ur.). *Verska nastava i građansko vaspitanje u školama u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Eckstein, H. (1988). A culturalist theory of political change. *American Political Science Review*, 82, 789–804.
- Eurydice. (2012) Građanski odgoj i obrazovanje u Europi. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/139HR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139HR.pdf) (27.4.2017.)
- Jackman, R., Miller, R. (1996). A renaissance of political culture. *American Journal of Political Science*, 40, 632–659.
- Justin, J. (1997): *Etika, družba, država (I): nov slovenski vzgojni projekt, stare evropske dileme*, Pedagoški inštitut, Ljubljana.
- Gates, B.E. (2006), Religion as cuckoo or crucible: beliefs and believing as vital for citizenship and citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 571–594.
- Gollob, R. et al. (2007). Education for democratic citizenship 2001–2004 *Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. DGIV/EDU/CIT (2004) 44rev5 Rev (Sept 2007), Strasbourg: Council of Europe.
- Gundogan, D. et al. (2016) Građansko vaspitanje u Srbiji – perspektive nastavnika i učenika srednjih škola. U: Kovačić, M., Horvat, M. *Od podanika do građana: razvoj građanske kompetencije mladih*. URL: <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/507/> (28.4.2017.)
- Hamot, G.E. (1999) Guiding Principles for Cross-cultural Curriculum Projects in Citizenship Education Reform. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED434866> (27.4.2017.)
- Kerr, D. (1999): Citizenship Education in the Curriculum: an International Review. U: *The School Field* (Theorizing Citizenship Education II.), X,3/4: 5–32.
- Klemenčič, E. (2007) Građanski odgoj u Europskoj uniji: aspekti edukacije za demokraciju. *Anali Hrvatskog politološkog društva: časopis za politologiju*. URL: [file:///C:/Users/Nina/Downloads/Anali\\_2006\\_14\\_KLEMENCIC\\_283\\_295%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Nina/Downloads/Anali_2006_14_KLEMENCIC_283_295%20(1).pdf) (27.4.2017.)
- Klemenović, J., Zuković, S. (2013) Civic Education and Religious Education in the Function of Democratization of Education in the Republic of Serbia. URL: <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2013/0579-64311302464K.pdf> (28.4.2017.)

- Kodelja, Z. (1999) The Teaching about Religion at Slovene Public Schools. *The School Field* 1999, 3-4, 153-157.
- Kovač Šebart, M., Krek J. (2008) Građansko obrazovanje u Sloveniji i diskurs permisivnosti. *Pedagogijska istraživanja*. URL: <http://hrcak.srce.hr/118268> (28.4.2017.)
- Kovačić, M., Horvat, M (2016) Razvoj političkih i građanskih kompetencija mladih – pregled uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja u hrvatski obrazovni sustav. U: Kovačić, M., Horvat, M. *Od podanika do građana: razvoj građanske kompetencije mladih*. URL: <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/507/> (28.4.2017.)
- Krek, J., Metljak, M. (2011) White paper on education in the Republic of Slovenia 2011. Ljubljana, Slovenia: Zavod RS Slovenija za šolstvo.
- Kymlicka, W., (1999) Education for Citizenship. U: Šetinc, M. (ur.), *The School Field* (Theorizing Citizenship Education I.), X, 1/2: 9-36.
- Malak-Minkiewicz, B. (2007) Civic Education In Times Of Change: The Post-Communist Countries. Citizenship Teaching and Learning. URL: [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30908709/Vol\\_3\\_no\\_2.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30908709/Vol_3_no_2.pdf) (27.4.2017.)
- Naval, C. et al. (2002) Education for Democratic Citizenship in the New Europe: Context and Reform. *European Journal of Education*. URL: <http://www.jstor.org/stable/1503793> (28.4.2017.)
- Neimarlija Roić, N., Gijo, B. (2016) Pregled provedbe građanskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini. U: Kovačić, M., Horvat, M. *Od podanika do građana: razvoj građanske kompetencije mladih*. URL: <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/507/> (28.4.2017.)
- Niemi, R., Junn, J. (1998). Civic education: What makes students learn. New Haven: Yale University Press.
- Osler A., Starkey H. (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research papers in Education*. URL : <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520600942438> (27.10.2016.)
- Pavlović, Z. (2012) Pohađanje nastave građanskog vaspitanja kao činilac političkog znanja, prodemokratskih uverenja i političkog aktivizma mladih. *Psihološka istraživanja*. URL: <https://www.academia.edu/29811588/> (28.4.2017.)
- Sablić, M. (2014) Sadržaji građanskoga odgoja i obrazovanja u nacionalnom okvirnom kurikulumu. *Radovi Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Požegi*. URL: <http://hrcak.srce.hr/133853> (27.4.2017.)
- Soule, S. (2000) Beyond Communism and War: The Effect of Civic Education on the Democratic Attitudes and Behavior of Bosnian and Herzegovinian Youth. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED447046> (28.4.2017.)
- Spajić-Vrkaš, V., Čehulić, M (2016) Istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja: višerazinski pregled. U: Kovačić, M., Horvat, M. *Od podanika do građana: razvoj građanske kompetencije mladih*. URL: <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/507/> (28.4.2017.)
- Spajić-Vrkaš, V., Horvat, M (2016) Participativna demokracija, učenje za aktivno građanstvo i školska kultura. U: Kovačić, M., i Horvat, M. *Od podanika do građana: razvoj građanske kompetencije mladih*. URL: <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/507/> (28.4.2017.)
- Spajić-Vrkaš, V. i Žagar, M. (2012): Civic Education in South-Eastern Europe: Education and Training for Human Rights and Active Democratic Citizenship; (ur.) Benedek, W.; Benoît-Rohmer, F. Karl, W. and Nowak, M. (eds.) *European Yearbook of Human Rights*, Antwerp: Intersentia N.V. and Wien: Neuer Wissenschaftlicher Verlag GmbH Nfg KG, 2012, pp. 401-416.



- Strajn, D. (1999) Citizenship in View of Public Controversy in Slovenia: Some Reflections. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED431705> (28.4.2017.)
- Šimenc, M. (2003) Citizen Education in Slovenia between Past and Future. URL: <http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/index.html> (28.4.2017.)
- Šimenc, M., Sardoč, M. (2013) Slovenia. In: Ainley, J. et al. (Ed.) *ICCS 2009 Encyclopedia: Approaches to civic and citizenship education around the world*. URL: <http://research.acer.edu.au/civics/20/> (28.4.2017.)
- Šimenc, M., Sardoč, M. (2016) Multiple Dimensions of Citizenship Education Implementation in Slovenia. U: Kovačič, M., Horvat, M. *Od podanika do građana: razvoj građanske kompetencije mladih*. URL: <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/507/> (28.4.2017.)
- Vasiljević, B. (2009) Civic Education as a Potential for Developing Civil Society and Democracy (The Case of Serbia). URL: <http://munin.uit.no/handle/10037/2081?show=full&locale-attribute=en> (28.4.2017.)
- Quigley, C. (2000) Global Trends in Civic Education. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED457113> (28.4.2017.)
- Willems, F. et al. (2010). Citizenship education in religious schools: an analysis of tolerance in Catholic schools from a virtue ethical point of view. *Journal of Beliefs and Values*, 31(2), 215-229.

## SAŽETAK

Slom komunizma ukazao je na potrebu demokratskog i građanskog obrazovanja građana, pa je tako građanski odgoj i obrazovanje u većini zemalja uveden u školske sustave kao zaseban predmet, međupredmetno ili na razini cjelokupnog djelovanja škole. Post-komunističke zemlje susreću se s brojnim problemima pri provođenju ovog predmeta u svojim školama, što je prije svega uzrokovano posljedicama života u komunističkom sustavu: nastavno osoblje odraslo je u drukčijem vrijednosnom sustavu od onoga koji sad trebaju prenositi svojim učenicima, nedostaju financijska sredstva za nastavničko usavršavanje, školski kurikulumi su preopterećeni i ostavljaju malo prostora za međupredmetno provođenje programa građanskog odgoja i obrazovanja, a najveći problem je nesklad poruka s nastave s iskustvom stvarnog života. Slovenija, Srbija i Bosna i Hercegovina odmah su nakon prelaska na demokratsko uređenje započele s nekim oblikom građanskog odgoja i obrazovanja i sada imaju njemu posvećene zasebne školske predmete barem na nekim razinama obrazovanja, dok se hrvatsko iskustvo svodi na propali pokušaj uvođenja ovog predmeta u školskoj godini 2014./2015., pa tako on sada postoji samo kao međupredmetni sadržaj što opravdano izaziva sumnju oko njegovog ikakvog provođenja. Takvo stanje ukazuje na potrebu temeljite preinake hrvatskog školskog sustava i podizanja svijesti o važnosti sustavnog građanskog obrazovanja.

**Ključne riječi:** građanski odgoj i obrazovanje, demokracija, post-komunističke zemlje

## **ABSTRACT**

The fall of communism hinted at the importance of civic and citizenship education which was then introduced into school systems either as a special subject, as an intercurricular topic or on the level of the school system in general. Post-communist countries face many problems with the implementation of this school subject and this is caused by the consequences of living in the communist system: the teachers grew up in a different value system from the one they have to put across to their students, there is a lack of money for teacher training, school curricula are overloaded and allow little space for intercurricular implementation of civic and citizenship education, with the biggest problem being the disharmony between the messages given in class and the experience of real life. Slovenia, Serbia and Bosnia and Herzegovina started introducing some form of civic and citizenship education as soon as they shifted to democracy and now they have special school subjects dedicated to this topic at least on some levels of education, while Croatian experience boils down to an unsuccessful attempt to introduce this subject in the school year 2014/2015, so now it exists only as an intercurricular topic, which gives rise to a justified doubt that it is being enforced at all. This situation shows how necessary it is to make thorough changes in the Croatian school system and to raise consciousness about the importance of civic and citizenship education.

**Key words:** civic and citizenship education, democracy, post-communist countries